
Processus de mise en œuvre de la réforme des études en masso-kinésithérapie par une équipe de direction : entre traduction, dynamiques d'innovation et enrôlement des formateurs

*Implementing process of the Masso-physiotherapy studies reform by a
management team: between reform understanding, innovating dynamic and
trainers involvement*

Thérèse Perez-Roux et Éric Maleyrot



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/1408>

DOI : 10.4000/ree.1408

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Thérèse Perez-Roux et Éric Maleyrot, « Processus de mise en œuvre de la réforme des études en masso-kinésithérapie par une équipe de direction : entre traduction, dynamiques d'innovation et enrôlement des formateurs », *Recherches en éducation* [En ligne], 42 | 2020, mis en ligne le 01 novembre 2020, consulté le 01 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/1408> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.1408>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Processus de mise en œuvre de la réforme des études en masso-kinésithérapie par une équipe de direction : entre traduction, dynamiques d'innovation et enrôlement des formateurs

Thérèse Perez-Roux

Professeure des universités, Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation (LIRDEF), Université Paul Valéry, Montpellier 3

Éric Maleyrot

Maître de conférences, Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation (LIRDEF), Université Paul Valéry, Montpellier 3

Résumé

Ces dix dernières années en France, dans le champ de la santé, les différentes professions paramédicales ont vécu une réforme des études engageant une réingénierie de la formation. La contribution présente une étude qualitative qui vise à mettre au jour le processus de traduction de la réforme des études en masso-kinésithérapie (2015), par une équipe de direction, au sein d'un institut de formation. La réingénierie opérée par cette direction est étudiée sur la temporalité des quatre premières années post réforme (2015-2019). L'analyse de ce processus est réalisée à partir d'un cadre conceptuel qui prend en compte les enjeux de professionnalisation et les dispositifs de formation, choisis dans une dynamique d'innovation. Par ailleurs, les phénomènes de leadership sont interrogés. Les résultats font état d'un processus complexe. Pour la direction, il s'agit d'abord de concevoir de nouveaux dispositifs réflexifs puis de mobiliser les formateurs afin qu'ils s'engagent dans les démarches attendues. Le leadership développé donne à voir les décalages et les évolutions générés par un tel projet. Un certain nombre de tensions liées aux dynamiques d'appropriation des formateurs sont repérées. Enfin, les résultats indiquent dans quelle mesure la direction met en perspective de nouveaux chantiers, dans un processus d'innovation et de prospection qui nécessite une appropriation par les acteurs.

Mots-clés : changement et innovation, enseignement supérieur et universitaire, organisation et fonctionnement des établissements, politiques de l'éducation, professionnalisation, programmes d'enseignement

Abstract

Implementing process of the Masso-physiotherapy studies reform by a management team: between reform understanding, innovating dynamic and trainers involvement

Over the last ten years in France, in the field of health, the paramedical professions have all undergone a reform of their studies involving a reengineering of training. This contribution presents a qualitative study that aims to uncover the implementing process of the studies in masso-physiotherapy reform (2015), by a management team, within a training institute. The reengineering operated by this management is studied over the first four years post-reform (2015-2019). The process analysis is carried out using a conceptual framework that takes into account the challenges of professionalisation and the training schemes, chosen in an innovating dynamic. In addition, leadership phenomena are discussed. The results show a complex process. For the management, it is first of all a matter of designing new reflexive schemes and then engaging the trainers in the expected approaches. The leadership developed reveals gaps and changes generated by such a project. A number of tensions linked to the trainers' reform understanding are thus identified. Finally, the results indicate the extent to which the management puts new work projects into perspective, in an innovating and prospecting process that requires both stakeholders' understanding and involvement.

Keywords: change and innovation, higher and university education, education policies, organization and functioning of the establishments, professionalization, curricula

1. Introduction et contexte de l'étude

Ces dix dernières années en France, dans le champ de la santé, les différentes professions paramédicales ont vécu une réforme des études qui a engagé une réingénierie de la formation : études en soins infirmiers (2009)¹, en ergothérapie (2010)², en pédicurie-podologie (2012), en masso-kinésithérapie (2015). Cette réingénierie s'inscrit dans le cadre des accords de Bologne (1999)³ qui visent : a) une meilleure lisibilité des parcours de formation offrant des possibilités de passerelles entre les différents pays de l'Union européenne pour s'orienter, se réorienter et s'insérer professionnellement ; b) l'insertion, dans les curricula, de contenus communs aux différentes professions paramédicales pour favoriser une culture et des modes de travail communs (perspectives de délégation de tâches et de coopérations entre les professionnels de santé). La dimension économique est aussi présente dans ce processus : les théories du management positionnent la mesure de la performance comme un moyen d'évaluer à la fois l'efficacité des choix de politiques publiques, l'efficience des choix gestionnaires et les modalités de pilotage mises en place (Sebai, 2015).

Les directions des établissements ont en charge la mise en œuvre de cette réforme qui, comme toute nouvelle prescription institutionnelle⁴ (Broussal, Ponte & Bedin, 2015 ; Cros, 1997, 2017 ; Perez-Roux, 2012), vient questionner, voire perturber, les conceptions et les pratiques en usage dans les Instituts de formation en masso-kinésithérapie (IFMK). Ainsi, la réingénierie de la formation suppose à la fois : a) d'impulser de nouveaux dispositifs en repensant les formes d'évaluation et en mettant en synergie différentes catégories d'acteurs ; b) d'accompagner le travail des enseignants/formateurs⁵ dans les centres de formation et des tuteurs de stage (libéraux ou salariés) ; c) de soutenir le travail des étudiants qui se forment et peuvent être déstabilisés par des approches pédagogiques où leur réflexivité est fortement engagée.

Dans l'énoncé des principes (pôles politique et institutionnel) qui sous-tendent cette réforme, il s'agit de mieux préparer les étudiants à l'exercice du métier en intégrant une double logique de professionnalisation (Bourdoncle, 2000 ; Hébrard, 2004 ; Wittorski, 2007, 2008) et d'universitarisation (Bourdoncle, 2007). En effet, l'article 1^{er} de l'arrêté du 2 septembre 2015 définit que « dans le cadre de l'intégration de la formation des masseurs-kinésithérapeutes au processus licence, master, doctorat, les instituts de formation en masso-kinésithérapie passent une convention avec une université disposant d'une composante santé et le conseil régional. » Deux visées se retrouvent dans le parcours de formation : une visée où « l'enseignement est, d'une part, articulé autour des sciences fondamentales (dont les sciences biologiques et médicales, les sciences du mouvement et les sciences humaines et sociales), et, d'autre part, des savoirs et savoir-faire disciplinaires de kinésithérapie/physiothérapie » (Arrêté, 2015) ; une visée davantage professionnalisante qui « consiste à développer les aptitudes, les capacités et les compétences nécessaires au futur professionnel. À partir des aptitudes personnelles, la formation doit favoriser le développement des capacités professionnelles, des aptitudes interpersonnelles (travail en groupe, communication), et des compétences liées aux exercices de la profession de masseur-kinésithérapeute. » (*ibid.*)

¹ Voir par exemple la thèse de Concepcion Zufia (2016) qui traite de l'universitarisation de la formation infirmière, à partir de la « *Radiographie d'une réforme dans les Instituts de formation en soins infirmiers* ».

² À ce jour, suite au *Rapport Le Boulou* (2018), des processus de réactualisation sont en cours pour les infirmiers et ergothérapeutes.

³ <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid124889/le-processus-de-bologne-questions-eponses.html>

⁴ Arrêté du 2 septembre 2015 relatif au diplôme d'État de masseur-kinésithérapeute, Ministère des Affaires sociales, de la Santé et des Droits des femmes et Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00003112777&etccategorieLien=id>

⁵ Dans les cas de l'IFMK étudié, les intervenants dans la formation sont présentés et se présentent comme des enseignants. Nous avons donc décidé, dans la suite du texte, de conserver le terme en usage localement.

Notons que si cette réforme s'inscrit dans un processus d'universitarisation complexe et relativement hétérogène⁶ (Bourdoncle, 2007 ; Perez-Roux et al., 2018), l'intégration universitaire ne se fait pas sans difficultés, à la fois pour les structures de formation, les enseignants et, *in fine*, les étudiants.

Si « la formation conduisant au diplôme d'État de masseur-kinésithérapeute vise l'acquisition de compétences pour répondre aux besoins et aux demandes de santé des personnes et de la population, [elle] doit également amener l'étudiant à concevoir et à réaliser des travaux de recherche pour permettre le développement de l'esprit scientifique, de la problématisation et de la réflexivité, transposables dans les pratiques professionnelles d'éducation et de soins » (Arrêté, 2015). À l'échelle locale, la mise en œuvre de la réforme s'appuie sur des dispositifs innovants qui génèrent des changements importants au niveau des contenus, des méthodes, du rôle et de la place des enseignants. Ces derniers sont invités à changer de posture en passant d'une logique d'enseignement à une logique de formation (Charlot, 1990).

Cette étude qualitative tente de mettre en lumière le processus de traduction (Akrich, Callon & Latour, 2006) d'une équipe de direction d'un IFMK du Sud de la France. La réforme des études en masso-kinésithérapie au niveau local de l'institut, l'enrôlement des enseignants et la réingénierie opérée par cette équipe sont étudiés sur la temporalité des quatre premières années de mise en œuvre (2015-2019). L'analyse de ce processus est réalisée à partir d'un cadre conceptuel qu'il convient à présent d'explicitier.

2. Cadre théorique

Notons tout d'abord que la réforme des études en masso-kinésithérapie s'inscrit dans un processus de professionnalisation qui vise le développement des compétences et la rationalisation des savoirs pour exercer la profession de masseur-kinésithérapeute (MK). En effet, les IFMK doivent désormais favoriser la construction d'une professionnalité répondant aux nouvelles orientations de la réforme. Dans ce contexte, comme le propose Richard Wittorski (2007), la professionnalisation peut être abordée à partir d'une double entrée. D'une part, on repère une intention de professionnalisation qui s'ancre dans des prescriptions institutionnelles (réforme) traduites par les organisations (IFMK) et intégrées dans le projet de formation développé par la direction. D'autre part, le système fonctionne avec des sujets se formant (étudiants) mais aussi des enseignants se transformant. Ce processus renvoie au développement professionnel et fait l'objet de multiples transactions entre soi, les autres et le contexte. De quelle manière les différents acteurs se saisissent-ils des enjeux d'une telle réforme ? Dans quelle mesure s'approprient-ils (ou pas) les contenus et démarches de formation et, plus largement, comment donnent-ils sens à ces évolutions et à leur traduction locale ?

Cette traduction⁷ s'appuie non seulement sur les acteurs mais aussi sur des dispositifs de formation que les directions d'IFMK conçoivent pour connecter les différents personnels à certaines actions collectives tant au sein de l'IFMK qu'à l'extérieur de celui-ci. Pour Brigitte Alberio (2010, p. 67), le dispositif intègre trois éléments en interrelation : « le dispositif idéal en tant que projet fondateur qui oriente en permanence, souvent de manière implicite, l'activité des responsables et de certains intervenants ; le dispositif vécu par les acteurs dans sa mise en œuvre effective sur le terrain, selon les contextes spécifiques, les dispositions et les compétences ; le dispositif fonctionnel de référence, base commune de règles formelles et de cadres pratiques à partir desquels se mènent les négociations et se prennent les décisions ». Ces trois éléments participent d'une dynamique complexe, entre avancées, difficultés et points de tension.

⁶ Cette hétérogénéité est liée au fait que l'ensemble des critères attendus dans un processus d'universitarisation ne sont pas – ou ne peuvent être – tenus.

⁷ Dans la sociologie de la traduction, l'analyse prend en compte, à égale importance, les humains, les objets et les discours. La mise en relation de ces éléments et l'analyse des enjeux *a priori* et des controverses impliquent toujours une transformation, c'est-à-dire une opération de traduction. Cette dernière permet de reconstituer le réseau qui montre comment les acteurs traduisent leurs positions tout en nous faisant entrer dans leurs débats.

Certains dispositifs de formation mis en place à l'échelle de l'IFMK étudié font l'objet d'innovations pédagogiques (dispositifs réflexifs tels que le GEAPR⁸, classes inversées, approche par problèmes) et organisationnelles (mise en place d'un groupe d'enseignants référents pédagogiques pour le suivi des étudiants et pour un travail de clarification du curriculum de formation). Pour Françoise Cros (1997, p. 141), « l'innovation peut aboutir à une substitution ou à un remaniement, ou à une adjonction sans changement ou à une restructuration ou à une élimination de l'ancien comportement ou à un renforcement de l'ancien comportement ». L'innovation ne conduit donc pas systématiquement à un changement durable. Si la nouveauté (ici la réingénierie des études) peut avoir un effet stimulant, elle s'accompagne souvent de déstabilisations pour les acteurs concernés : « la nouveauté est toujours un évènement, c'est-à-dire une perturbation, une irrégularité, une improbabilité par rapport à la norme » (Morin, 1994, p. 198). Étudier le changement suppose donc de s'intéresser aux points de vue des différents acteurs, aux transactions qu'ils opèrent avec l'environnement institutionnel, organisationnel et humain et aux stratégies qu'ils mobilisent pour participer, à leur mesure, aux évolutions attendues. En fait, le changement s'inscrit dans un spectre très large : il peut s'opérer dans la continuité, sans modification majeure du système ni recadrage, ou dans la discontinuité/rupture, avec transformation de la structure et reconfiguration des pratiques (Saint-Jean & Seddaoui, 2013). Dans ce cas, il y a bien intégration de la nouveauté qui convoque conjointement trois capacités : une expertise du domaine concerné, de la motivation à agir et une pensée créative ou transgressive par rapport à l'existant (Cros, 2017). C'est, semble-t-il, à cette condition que l'innovation peut se déployer.

La notion de leadership permet d'interroger l'opérationnalité de ces trois capacités chez les équipes de direction. En effet, la notion de « leadership comporte l'idée d'initiative, de vision et de conception d'un projet » (Garant & Letor, 2014, p. 12) mais également l'idée d'inspirer et de relier, dans une direction, les dynamiques des personnels, notamment pédagogiques, qui mènent les actions de formation. Si le leadership a cette vocation d'influence et d'enrôlement des personnels, c'est qu'il est « fondamentalement assimilé à la promotion du changement et de l'innovation des pratiques professionnelles » (Dutercq et al., 2015, p. 12). Afin d'exercer une influence positive, « les directions doivent avant tout s'employer à : a) clarifier les objectifs et moyens de les atteindre ; b) veiller au développement professionnel de leurs personnels ; c) viser à réorganiser le travail au sein de l'établissement ; d) y piloter activement l'enseignement-apprentissage » (p. 12). Ceci interroge la manière dont les directions mobilisent leurs collaborateurs, ici les MK-enseignants (MK-E) intervenant à l'IFMK et les MK sur les terrains de stage.

Deux dimensions ou facettes du leadership peuvent ainsi être distinguées (Hallinger, 2011). Le leadership instructionnel, plus proche du management et de la gestion, est orienté sur les tâches et leurs produits. Il vise l'amélioration des processus et l'optimisation des structures déjà en place. La direction se charge de planifier, de coordonner, de contrôler et d'évaluer l'ensemble des démarches dans le but d'augmenter et de renforcer significativement les compétences des formés. Dans une autre dimension, le leadership transformationnel se focalise prioritairement sur « le développement de la coopération entre les personnels, dans le but de produire une évolution durable de la culture de travail » (Dutercq et al., 2015, p. 13). Le travail de la direction consiste alors davantage à influencer les personnels pour les rallier non seulement à la définition d'une vision commune, la conception et la mise en œuvre d'un projet collectif mais également à susciter l'adhésion des personnels dans l'établissement.

Il s'agit donc de comprendre comment et dans quelle mesure la direction traduit/opérationnalise la réforme de 2015 à l'échelle locale et tente d'impliquer les acteurs (enseignants, étudiants) dans un processus de transformation à partir de dispositifs innovants.

⁸ Le GEAPR ou Groupe d'entraînement à l'analyse des pratiques de rééducation est un dispositif de simulation d'un cabinet de soins qui vise à développer chez les étudiants des compétences professionnelles à partir de l'analyse de situations praticien-patient, sous le regard avisé et constructif des observateurs et en présence d'un animateur (Teisseire et al. 2018 ; Maleyrot et al., 2019).

3. Repères méthodologiques

La recherche conduite dans cet IFMK du Sud de la France sur la réforme des études en masso-kinésithérapie est une recherche immersive, multiniveaux et compréhensive. L'équipe est constituée de neuf chercheurs. Certains se sont intéressés aux discours des enseignants, d'autres davantage aux étudiants, d'autres encore à l'analyse didactique des dispositifs mis en place. Parmi eux, deux se sont particulièrement centrées sur le travail avec l'équipe de direction. Ces deux chercheurs sont très présents sur l'IFMK local depuis quatre ans. Ils assistent à de nombreux moments de travail, formels et informels. Ils réalisent par ailleurs des entretiens, des focus groups, des observations de pratiques de formation en prenant en compte les différents acteurs (direction, enseignants, tuteurs, étudiants)⁹.

Pour rendre compte du processus engagé par la direction, les données recueillies sont constituées de neuf entretiens¹⁰, d'une vingtaine de discussions informelles (sur la durée de l'étude) lors de rencontres physiques ou téléphoniques avec l'équipe de la direction, constituée d'un directeur (D) et d'un directeur adjoint (DA). Par ailleurs, les chercheurs ont pris des notes manuscrites lors de sept réunions organisées par la direction dans le cadre de la mise en place de la réforme.

Les entretiens ont été intégralement retranscrits et mis en relation avec les autres données, selon une analyse thématique, croisée entre les deux chercheurs. L'analyse du processus et des préoccupations qui oriente le travail de la direction porte sur trois niveaux. Au niveau de la conception de la réingénierie, on s'intéresse à la traduction du texte national de la réforme c'est-à-dire à la manière dont l'équipe de direction s'en sert, l'adapte au contexte local pour transformer les professionnalités existantes ou en impulser de nouvelles formes. Au niveau fonctionnel, en référence à la mise en œuvre, l'analyse se focalise sur l'organisation des ressources humaines et sur divers dispositifs innovants que la direction met en place dans le cadre d'une alternance à visée intégrative. Enfin, au niveau du vécu dans les dispositifs, on se centre sur les représentations de la direction quant à la réception de cette réingénierie par les formateurs avec, en arrière-plan, les enjeux politiques liés à l'universitarisation.

4. Résultats

Les résultats sont exposés en trois parties correspondant aux trois versants (idéal, fonctionnel et vécu). Ils recouvrent également la temporalité de la mise en place de la réforme sur les quatre premières années. Le tableau 1 ci-après synthétise les thématiques abordées par la direction. Les trois sections qui suivent commentent longuement les données du tableau.

4.1. Conception et mise en œuvre de la réingénierie de la formation : du national au local

Au moment de la mise en place de la réforme des études MK à la rentrée 2015, la nouvelle équipe de direction se trouve face à la gestion concomitante de deux dispositifs de formation différents. L'un concerne les étudiants de deuxième et troisième années sous l'ancienne réglementation de 1989. L'autre, pour les étudiants de première année, relève de la réforme des études de 2015. La nouvelle direction arrive donc à une période de transition entre deux plans de formation.

⁹ Pour ne pas se limiter à l'échelle locale, une enquête par questionnaire au niveau national a été réalisée auprès des enseignants et des étudiants en IFMK. Un ouvrage rend compte de l'ensemble de ce travail (Perez-Roux, 2019).

¹⁰ Les neuf entretiens enregistrés ont été échelonnés : un en 2016, 2 en 2017, 3 en 2018 et 3 en 2019. Trois d'entre eux se sont déroulés uniquement avec le directeur (2016) ou avec le directeur-adjoint sur des objets particuliers (2017 et 2018). Les autres ont eu lieu avec le directeur et le directeur-adjoint.

Tableau 1 - Synthèse de l'analyse thématique sur les trois versants (idéal, fonctionnel et vécu)

Thèmes abordés	Année 1 2015/2016	Année 2 2016/2017	Années 3 et 4 2017 à 2019
<i>Versant idéal</i>	Innovation et changement organisationnel, structurel et pédagogique Intéressement des personnels à dépasser les approches transmissives	Création de TD innovants (GEAPR, TD recherche documentaire ...) Demande aux enseignants d'être des modérateurs dans ces TD	Recherche et développement d'autres TD et nouveaux espaces Intégration de nouvelles mesures nationales (service sanitaire) Mise à distance du texte de la réforme
<i>Versant fonctionnel</i>	Explication de la réforme et justification des nouveaux dispositifs pédagogiques Mise en place d'une équipe d'ERP Initiation des tuteurs à l'accompagnement, des enseignants à la méthodologie de recherche	Mise en œuvre des dispositifs sur 2 promotions Élargissement de l'équipe de 6 à 11 ERP Formation des enseignants au GEAPR Incitation des enseignants à se former par un M2 SE	Mise en œuvre des dispositifs par les enseignants Stabilisation de l'équipe des ERP avec mission définie Formation des enseignants Recrutement des enseignants avec période probatoire et accompagnement
<i>Versant du vécu de la direction sur elle-même</i>	Suivi d'un master 2 sciences de l'éducation pour comprendre le sens de la réforme Difficulté à intéresser les enseignants	Plaisir, euphorie à innover et mettre en œuvre son interprétation de la réforme Souhait de moins de face à face pédagogique Peur de perte de contrôle sur les dispositifs	Inquiétude sur la réforme à venir de la PACES et la gouvernance des IFMK Interrogation sur la place de la réflexivité vs la pratique Perte de contrôle de l'action pédagogique des enseignants
<i>Versant du vécu Représentations sur les enseignants</i>	Perte de repères et de contrôle dans leur mission d'enseignant ou de tuteur	Décalage dans l'appropriation de la réforme	Implication diverse des ERP Manque de repères sur la compréhension du dispositif de formation chez certains

4.1.1. Concevoir une formation locale dans l'esprit de la réforme et intéresser les personnels

Pour le directeur, la réforme de 2015 constitue une opportunité, car il souhaite un « *changement d'orientation organisationnelle, structurelle et pédagogique de l'école* » pour mettre en place « *un cadre pédagogique plus dynamique* » (D1)¹¹. Il exprime vouloir aller plus loin « *dans la professionnalisation future, c'est-à-dire la profession de demain* » (D1) en légitimant le développement d'une posture réflexive de l'étudiant qui s'inscrit dans l'évolution du métier et positionne différemment le MK. En effet, au-delà d'une simple mise en œuvre de la prescription du médecin, le

¹¹ Après chaque citation, sont indiqués entre parenthèses la fonction de la personne qui s'exprime et un nombre qui correspond à l'année de la mise en œuvre de la réforme.

MK devient progressivement un acteur responsable et autonome. Les enjeux de la professionnalisation sont donc clairement identifiés.

Par ailleurs, les enseignants de l'institut n'ont pas été préparés à mettre en place la réforme. Dans leur grande majorité, ils demeurent éloignés des orientations de celle-ci ; cet éloignement est majoré pour les tuteurs de stage. Pour l'équipe de direction, il s'agit alors que les enseignants trouvent du sens à leur action dans ce nouveau contexte, construisent des repères sur les nouveaux dispositifs réflexifs et leurs enjeux, sur les compétences à développer, sur les espaces de formation proposés aux étudiants dans le cursus. Elle est ainsi amenée à présenter le cadre réglementaire de la réforme de 2015, en opérant une explication du texte national auprès des différents personnels de l'institut, tant pédagogiques qu'administratifs. Il s'agit plus précisément de justifier de nouveaux dispositifs pédagogiques et des changements dans la professionnalisation des étudiants, à travers des mots-clés de la réforme : réflexivité, construction de compétences, orientations vers la recherche et communication à partir d'un usage renforcé des outils numériques.

L'une des premières difficultés à laquelle l'équipe de direction se confronte porte sur l'intéressement de ses personnels, par exemple les tuteurs de stage : « *on a essayé de les initier à ce travail d'accompagnement du stagiaire, dans l'esprit de la réforme* » (D1). Jusqu'à présent le tuteur était relativement libre dans l'accueil des stagiaires. Cette réorientation de sa mission vient perturber les repères. Elle engendre le sentiment d'une diminution des marges de manœuvre, liée à l'adoption du nouveau cadre d'accueil des stagiaires. Elle peut laisser craindre des refus et, de fait, une baisse du « vivier » des tuteurs. Autre exemple, celui de l'accompagnement des mémoires de recherche. Malgré l'initiation à la méthodologie de recherche proposée par la direction, nombre d'enseignants n'ayant pas un parcours universitaire ne se sentent pas compétents pour aider les étudiants. Les tuteurs quant à eux considèrent que leur expertise porte sur l'évaluation de la pathologie d'un patient et l'élaboration d'un programme *ad hoc* de rééducation.

Cette difficulté quant à l'intéressement des personnels pédagogiques est complexifiée par le fait que la direction emploie à l'institut des enseignants dont ce n'est pas l'activité principale. Ce sont soit des MK travaillant en libéral ou en tant que salariés, soit des médecins, des préparateurs physiques, des psychologues et autres professionnels paramédicaux donnant quelques heures de cours. L'ensemble du personnel pédagogique de l'institut dépasse la centaine. Ce nombre ne facilite pas la construction d'une culture d'équipe, chacun des professionnels venant à l'institut à des moments différents ne rencontre pas ou peu les autres enseignants.

Ainsi, l'équipe de direction se trouve devant une question de fond, celle de transformer les professionnalités existantes ou celle d'impulser de nouvelles formes de professionnalités d'enseignants à l'IFMK.

4.1.2. Recruter des enseignants-référents pédagogiques et mobiliser de « nouveaux » enseignants

Conscients de la difficulté à mettre en place l'esprit et la lettre de la réforme, et souhaitant mieux comprendre le sens de celle-ci et ses arrière-plans, le directeur et son directeur adjoint ont suivi et validé un master en sciences de l'éducation. Ils incitent certains enseignants à faire de même pour renforcer cette dynamique et construire une culture commune.

L'équipe de direction cherche d'abord à instituer une organisation différente au niveau pédagogique avec la mise en place d'une équipe d'enseignants-référents pédagogiques (ERP), ayant pour tâche de la seconder. Si le recrutement de ces ERP reste implicite et leurs fonctions pas encore bien définies en 2016, les attentes vis-à-vis des enseignants quant à elles se trouvent clairement modifiées. C'est même une sorte de révolution par rapport aux habitudes et à la culture de l'IFMK. Jusqu'alors, les enseignements étaient attribués aux professionnels en fonction

de leur expertise dans un domaine et des besoins en termes de contenus du programme, sans véritable souci de cohérence entre les interventions. Dorénavant, et c'est un second objectif de la direction, le recrutement des enseignants est focalisé sur leur engagement à dépasser les approches transmissives adossées aux « bonnes pratiques », où l'expérience tenait lieu de laissez-passer. Ils sont désormais invités à mettre en œuvre une approche par problèmes, orientée vers – et par – la réflexivité des étudiants et le développement de compétences liées à la nouvelle professionnalité attendue du MK.

4.2. Dispositifs de formation et innovation : de l'expérimentation à la généralisation

La seconde année, avec deux promotions d'étudiants concernées par la réforme, les préoccupations se focalisent sur la mise en œuvre de divers dispositifs innovants et sur l'organisation des ressources humaines.

4.2.1. Mettre en œuvre des dispositifs réflexifs innovants

En septembre 2016, l'équipe de direction crée un dispositif innovant de mise en situation professionnelle simulée, intitulé « Groupe d'entraînement à l'analyse des pratiques en rééducation » (GEAPR) (Teisseire et al., 2018). Elle développe également des dispositifs mobilisant des groupes de recherche documentaire, sur des pathologies, avec présentation orale des étudiants et supports de communication tels que les posters. *« Jamais on n'a autant axé la formation sur la partie de réflexion, de recherche, d'analyse bibliographique, de construction des connaissances que maintenant »* (D2).

La direction est *« en ébullition réflexive »* (D2) pour faire évoluer les travaux dirigés (TD) de manipulation : *« On lance plusieurs modes différents d'enseignement, on est dans le modèle du GEAPR aujourd'hui sur au moins quatre thématiques de travail lancées sur deux promotions. On a l'expérience de l'année dernière, mais on innove aussi sur d'autres plans »* (D2). *« Ce qu'on souhaiterait développer c'est une forme d'apprentissage, c'est-à-dire passer du TD traditionnel : "je fais voir le mouvement, je leur explique, ils le refont, je corrige", à des TD nouveaux où les étudiants mobilisent leurs connaissances et construisent celles qui leur manquent »* (DA2). Le GEAPR constitue ainsi le dispositif emblématique de la nouvelle logique de formation. La direction, soutenue par la perception d'étudiants *« qui accrochent bien et qui produisent »* (DA2), exprime clairement une volonté de généralisation de cette démarche dans tous les TD.

Ainsi, la seconde année constitue une période d'innovation pédagogique et d'euphorie pour l'équipe de direction. À la fois conceptrice et en charge de la mise en œuvre du dispositif, elle se trouve prise dans une sorte d'effervescence liée au changement. D'une part, parce que *« tout ce qu'on propose, on a de très bons résultats, mais on est dépassé par le résultat des étudiants »* (DA2). D'autre part, elle exprime un sentiment de plaisir d'être co-auteur parce que *« là où on a un intérêt, ce qui est amusant, ce qui est stimulant c'est de mettre en place notre interprétation de la réforme »* (D2).

4.2.2. Ne plus assurer la mise en œuvre pédagogique

Toutefois, devant les multiples chantiers, la direction souhaite se détacher progressivement de son activité de formation en face à face pédagogique : *« on veut faire moins d'enseignements, on veut faire moins de trucs, parce qu'on y perd trop de temps »* (DA2). L'équipe des ERP, initialement composée de six personnes, s'est étoffée à onze enseignants MK. Plus proches de la direction, *« ce sont des gens qui occupent ou qui devraient occuper plusieurs tâches tant pédagogiques que dans le suivi des étudiants »* (D2). Mais cette équipe ne fonctionne pas en synergie et l'engagement des ERP dans leur nouvelle mission est assez variable. Si la définition de leur mission reste floue, trois difficultés sont mises en avant : *« nous [la direction] on avance parce qu'on est déterminés, qu'on a déjà construit en partie pas mal de choses [...] peut-être qu'on va trop vite, qu'on n'écrit pas assez les choses. Et puis, on n'a personne qui soit réellement formé »* (DA2). Ces

arguments pointent un décalage entre, d'un côté, une direction conceptrice, diplômée en sciences de l'éducation, en avance sur l'appropriation de la réforme et, de l'autre, des enseignants en pleine réception de celle-ci.

Pour former ses enseignants, la direction initie les volontaires à l'animation des séances de GEAPR par monstration : *« ces enseignants, on les prend avec nous sur le dispositif, et on essaie de les sensibiliser et de montrer la relation qu'on met en place et la position de l'enseignant par rapport à l'éducation des étudiants »* (DA2). Au-delà des ambiguïtés portant sur les compétences réellement travaillées dans ce dispositif, les directeurs expriment la difficulté à *« passer la main »* (DA2). Ils craignent que les enseignants prennent *« à leur initiative spontanée de refaire de l'enseignement dans ce processus »* (DA2), de voir le dispositif dénaturé *« évoluer dans une autre orientation que celle qu'on a voulu faire »* (D2).

Car, plus fondamentalement, c'est la transformation de la posture des enseignants qui est en jeu. Ceux-ci sont conduits à opérer un double déplacement. D'une part, il ne s'agit plus simplement de transmettre des savoirs et savoir-faire ou gestes professionnels mais de mettre en œuvre des dispositifs issus de la réingénierie de formation, conçus par la direction. Cela suppose d'*« être plus des modérateurs dans la réflexion de nos étudiants »* (D2) afin de favoriser l'appropriation des savoirs nécessaires à la pratique de la MK et le développement de leurs compétences de communication. D'autre part, incités à s'ouvrir à des enseignements hors de leur domaine d'expertise professionnelle, il leur faut accepter une certaine mise en danger au regard d'une nouvelle exigence de professionnalisation des étudiants. La réforme les oblige non seulement à se questionner sur les compétences attendues et sur leur mode de construction en formation, mais également à sortir de leur zone de confort pour investir des dispositifs pédagogiques dont ils ne saisissent pas précisément tous les tenants et aboutissants.

4.3. Tensions vécues et évolutions pressenties

Les deux années suivantes attestent d'une montée en puissance dans la mise en œuvre de la réforme des études. Les tensions ressenties par la direction s'expriment aussi plus largement, notamment au regard de l'enrôlement des enseignants dans la nouvelle réingénierie qu'elle cherche à installer et à ajuster depuis son arrivée. Ce faisant, la recherche met en relief les perspectives d'évolution du dispositif de formation.

4.3.1. Se confronter à la dynamique d'appropriation des enseignants et des étudiants

Durant la troisième année, une certaine lassitude est perceptible dans l'équipe de direction. Le directeur s'essouffle, dans le sens où il a l'impression de devoir impulser et dynamiser en permanence. Il explique que sur le GEAPR et les autres dispositifs en construction tels que les TD intégratifs, la direction n'a plus le temps de mettre *« autant d'énergie »* pour les concevoir et les mettre en œuvre seule. Elle demande aux enseignants de s'en emparer *« tout en leur laissant beaucoup de liberté »* (DA3).

À plusieurs reprises, la direction exprime une difficulté pour impulser une dynamique collective. Si pour le directeur, *« c'est un très gros avantage d'avoir des gens qui sont en activité principale à l'extérieur parce qu'ils ont une activité qui les maintient dans l'actualité de la profession »* (D3), c'est aussi une faiblesse, car la présence conjointe des enseignants n'est pas possible. Ainsi, dans l'équipe des ERP maintenant stabilisée, les onze membres sont choisis pour leur compétence et leur fiabilité mais le directeur reconnaît des problèmes d'organisation : *« on peut s'appuyer sur eux en fonction des disponibilités des uns et des autres »*. Et si *« certains s'essouffent ou n'ont pas le temps de développer leur activité à l'IFMK »* (D3), d'autres sont reconnus comme très mobilisés dans le processus.

Le rôle de ces enseignants référents pédagogiques paraît désormais mieux défini. Le directeur les présente comme des appuis sur les plans administratif et pédagogique, notamment sur la gestion du suivi des étudiants. Il semble alors que cette équipe d'ERP assure une mission pédagogique orientée sur l'organisation des enseignements et le suivi des étudiants. Le fait de préciser que « *tous ces référents pédagogiques ou responsables de cycle nous donnent du confort justement pour réfléchir à des choses un petit peu innovantes* » (D3) indique que la direction continue à s'investir dans la conception de la formation, sans réelle délégation de celle-ci à l'équipe élargie.

Néanmoins une véritable politique de recrutement des enseignants est maintenant en place. La direction considère ainsi qu'il lui faut trois ans pour décider d'attribuer une responsabilité d'enseignements. Dans une première phase, le MK doit montrer une réelle motivation à enseigner en participant aux formations dispensées par l'organisme de formation continue EPK¹² ou en suivant celles que la direction met en place pour ses propres enseignants au sein de l'IFMK. Un temps de compagnonnage, avec un enseignant de l'institut, est aussi organisé sur quelques cours et peut conduire à un travail en binôme. La préparation d'un master en sciences de l'éducation est envisagée comme un moyen de professionnalisation supplémentaire.

Enfin, depuis l'institutionnalisation, au niveau national, de la formation des tuteurs de stage (2016), la direction propose quatre jours de formation au tutorat. L'équipe de direction s'est elle-même investie dans les séances de formation afin de « *véritablement tisser un lien* » (DA3) avec les MK sur les terrains de stage. Il s'agit de leur faire prendre conscience : a) du rôle de suivi et d'évaluation du travail du stagiaire que la réforme leur attribue ; b) de l'appui de l'IFMK. Par ailleurs, cet engagement dans la formation des tuteurs constitue aussi une stratégie pour faire venir à l'IFMK et recruter des MK intéressés par une ouverture à l'enseignement.

4.3.2. Évaluer les premiers effets de la réingénierie et anticiper les évolutions

Si la réforme des études de 2015 constitue un moment et un cadrage forts pour la réingénierie de formation de l'équipe de direction, de nouvelles mesures nationales viennent successivement s'y ajouter. C'est le cas par exemple du service sanitaire en 2018¹³.

L'équipe de direction s'applique alors à intégrer ces nouveaux éléments dans la maquette de formation et à développer son modèle de formation, notamment à travers d'autres modes de travaux pratiques. Le directeur explique ainsi une nécessaire prise de distance par rapport aux prescriptions nationales : « *on utilise la réforme c'est-à-dire qu'on est dans notre réforme à nous, on n'est pas forcément dans la réforme du texte, on est dans l'application que l'on en fait, et à la lecture que l'on en fait de ce texte-là* ». Pour lui, la réforme et ses évolutions « *font partie des éléments qui vont nous permettre de modifier, de donner un coup de boost ou de changement à ce que nous faisons* » (D3).

Cette mise à distance est renforcée par la connaissance des résultats des enquêtes réalisées par les chercheurs auprès des étudiants de l'institut (Perez-Roux, 2019). Elle prend aussi en compte le rapport à la formation des étudiants et leur projet professionnel ainsi que l'arrivée de la première promotion d'étudiants en quatrième année. À ce stade, une problématique pédagogique resurgit : « *C'est la dualité entre les TD sur l'étude de cas cliniques avec la réflexion et l'obligation qui est la nôtre de former des gens à de la pratique professionnelle* » (D3). On retrouve ici la dialectique universitarisation-professionnalisation et la crainte de « *n'avoir que des gens qui vont réfléchir et à la fin du compte tomber dans ce que nous ne voulions pas, c'est-à-dire lâcher l'acquisition pratique* » (D3).

¹² Enseignement permanent en kinésithérapie

¹³ <https://www.ars.sante.fr/le-service-sanitaire-des-etudiants-en-sante>

Cette crainte est doublée par la représentation de la direction sur le processus d'appropriation des nouveaux dispositifs pédagogiques par les enseignants : *« on a mis un projet en place, on met des enseignants derrière ; on les accompagne un petit peu et puis après on leur laisse la main, et quand on revient un an après... Tout a changé »* (DA4). Même si ces transformations du dispositif initial ne concernent que quelques enseignants, les directeurs expriment une certaine perplexité car ils ont conscience que cela participe malgré tout d'une dynamique d'appropriation : *« on ne va pas aller à l'encontre de ce qu'ils ont mis en place. Au départ, c'est un peu de notre faute, donc on s'adapte à cette situation »* (DA4). Malgré la formation que les enseignants ont reçue de la direction, *« derrière il y a un vide qui est terriblement important, il y a des lacunes qui sont importantes sur les compréhensions du dispositif de formation »* (DA4). La direction évoque une perte de contrôle sur l'action des enseignants qui se sont lancés dans l'animation des dispositifs conçus avec le directeur adjoint : *« on est content parce qu'on sort le GEAPR, on sort des trucs, mais à la fin du compte, c'est compliqué »* (DA4). Ce dernier reconnaît que les enseignants sont perturbés par la mise en œuvre d'une démarche réflexive qui suppose de leur part un changement de posture. En effet, il est nécessaire que chacun, individuellement et collectivement : a) trouve du sens à son action en lien avec ses valeurs et ses représentations de l'enseignement ; b) construise des repères sur les nouveaux dispositifs réflexifs et leurs enjeux, sur les attentes des étudiants dans ce nouveau cursus de formation, sur les compétences à développer dans ces espaces innovants et rénovés de formation ; c) ait le sentiment d'avoir des marges de manœuvre pour mieux s'adapter et rester acteur du système.

Par ailleurs, la place institutionnelle de l'IFMK dans le contexte de mutation de la santé donne lieu à des jeux de pouvoir et de positionnement. Ces deux directeurs, en tant que cadres, ont bien conscience qu'ils ont à poursuivre un processus de traduction en fonction de ces incertitudes et de ces tendances : *« on a une grosse, grosse difficulté aujourd'hui à analyser cette évolution en restant campé sur les références qu'on a connues et avec lesquelles on a vécu »* (D4). Cet argument exprimé par le directeur donne à comprendre le travail à réaliser sur de nouveaux dossiers qui arrivent continuellement. D'autre part, il ouvre sur une nouvelle réorganisation de la formation, à la fois pour s'adapter et anticiper, mais aussi pour se démarquer de ce qui est réalisé dans d'autres IFMK et continuer à innover.

5. Discussion

5.1. Intention de professionnalisation et enjeux des dispositifs

La recherche met en lumière, à l'échelle locale, une intention de professionnalisation par l'équipe de direction. Celle-ci montre une interprétation de la réforme, vécue comme un véritable défi, qui ouvre sur la création de nouveaux dispositifs réflexifs, dont la dynamique ne va pas de soi. Le modèle proposé par Alberio (2010) aide à saisir les tensions entre : a) le projet qui oriente l'équipe de direction (versant idéal) et qui oscille entre visées explicites, en lien avec les prescriptions de la réforme, et éléments implicites concernant les arrière-plans théoriques et méthodologiques d'une telle réorientation ; b) le cadre de référence, les règles de mise en place et de faisabilité (versant fonctionnel) ; c) l'expérience des acteurs au niveau de la mise en œuvre effective et de ses effets (versant vécu) dans laquelle dispositions et compétences varient entre les concepteurs et les autres acteurs en charge de ces dispositifs. La recherche montre différents niveaux d'interprétation, pouvant amener à des décalages, des réaménagements, voire des dérives, notamment pour les concepteurs des dispositifs initiaux. L'intention de professionnalisation des étudiants – *via* ces nouveaux dispositifs de formation – opère donc comme un révélateur de la nécessaire professionnalisation des enseignants, qui doivent s'orienter progressivement vers une posture de formateur-accompagnateur. Ce changement de posture entraîne de nombreuses tensions : a) pour la direction elle-même qui conçoit, expérimente puis « transmet-délègue » un dispositif dans lequel elle s'est très fortement impliquée ; b) pour les enseignants qui, au regard de la direction, doivent s'emparer de ces nouveaux dispositifs avec – et en mettant à distance – les compétences sur lesquelles ils avaient été recrutés. Il semble donc que des ajustements soient nécessaires pour que ces dispositifs, dans leur triple dimension

(idéal, fonctionnel et vécu), participent d'une dynamique constructive et s'inscrivent dans la durée. En élargissant l'équipe d'ERP à des enseignants ayant obtenu un master en sciences de l'éducation et en leur confiant des missions d'animation ou de coordination de ces dispositifs, l'équipe de direction a sans doute amorcé ce travail d'articulation entre intention de professionnalisation et développement professionnel des acteurs (Wittorski, 1997).

5.2. Problématique de l'innovation et implication des acteurs

La recherche montre, tant sur le versant idéal que fonctionnel, la forte implication de la direction dans la réingénierie de la formation, générant une dynamique d'innovation. Or, s'inscrire dans la nouveauté suppose à la fois une expertise dans le domaine concerné, de la motivation à agir et une pensée créative ou transgressive par rapport à l'existant (Cros, 2017). L'équipe de direction semble stimulée par le défi que constitue la mise œuvre de la réforme dans un contexte où tout reste à faire ; leur entente crée aussi une synergie professionnelle et la volonté commune d'expérimenter de nouvelles pistes d'action. De fait, leur expertise est plurielle : anciens MK, tuteurs, enseignants, ayant chacun une expérience du management dans des domaines différents, ils mobilisent par ailleurs certains contenus travaillés dans le cadre du master en sciences de l'éducation. L'IFMK devient ainsi un laboratoire d'expérimentation, de mise à l'épreuve des théories apprises et permet à cette nouvelle direction d'être repérée au niveau national (travail avec des chercheurs en sciences de l'éducation, inscription dans une démarche Qualité, formalisation de dispositifs innovants, etc.). Enfin, convaincus que la formation antérieure à l'IFMK, essentiellement transmissive, posait problème en termes de professionnalisation, ils n'ont aucune peine à sortir du cadre initial, à trouver de nouvelles orientations pour faire évoluer le système et créer un nouveau « territoire de jeu » à visée formative. Le positionnement de directeur donne aussi une assise à leur démarche.

Face à cette volonté de répondre à la demande institutionnelle en déclinant un projet original sur le plan local, ils sont confrontés à une situation qui rencontre d'autres logiques. Le décalage repéré dans l'appropriation de dispositifs innovants ou renouvelés, par celles et ceux qui vont prendre le relais, montre les limites d'un leadership instructionnel. Déléguer ces dispositifs avec ses arrière-plans théoriques, méthodologiques et éthiques ne va pas de soi. L'implication des acteurs se révèle différenciée car elle suppose des processus d'appropriation.

Ainsi, pour l'équipe de direction, plusieurs questions traversent ce temps de transition : comment expliciter les enjeux de formation et les appuis théoriques qui ont prévalu à la construction de ces nouveaux dispositifs qui s'inscrivent dans le macro dispositif que constitue la réingénierie de la formation ? Quelles articulations entre les différents contenus et démarches du curriculum de formation ? Comment engager les enseignants et les étudiants dans la dynamique ? Comment transmettre et laisser du pouvoir d'agir (et de transformer) aux enseignants, sans dénaturer ces dispositifs ? L'équipe de direction a conscience de la nécessaire mise en place d'un leadership transformationnel qui se centre *prioritairement* sur la formation des personnels et l'institution d'une équipe rapprochée d'enseignants, dans le but de les faire à la fois coopérer et évoluer durablement vers une nouvelle culture de travail (Dutercq et al., 2015). Ainsi la réforme conduit chacun (équipe de direction, enseignants), à son niveau, à trouver un repositionnement, à changer de place, à trouver sa place dans un système en mouvement.

6. Conclusion

La recherche réalisée rend compte d'un processus continu, incertain et complexe, soumis aux interactions entre prescriptions nationales et contextes locaux, mais aussi aux dynamiques des acteurs.

Au moment où cette première expérimentation semble trouver une forme de développement raisonnée, la direction a conscience que d'autres chantiers restent à ouvrir. En effet, dans ce système complexe, de nombreux éléments sont à mettre en relation pour créer des synergies. Suite

à une demande institutionnelle (2016), des formations dédiées aux tuteurs ont été mises en place. Localement, des organisations internes voient le jour au niveau des ERP (groupes de réflexion, nouveaux projets, etc.). Ces constructions, étalées ici sur quatre années, soulignent, dans un processus de réforme, les difficiles articulations entre prescriptions nationales et traductions locales, qui ont ensuite à être comprises/intégrées par l'ensemble des acteurs de la formation. Elles montrent que l'innovation (Cros, 2017) qui vient répondre, d'une certaine manière, à la prescription institutionnelle, engage un nouveau paradigme de formation. Cette innovation est (ap)portée par l'équipe de direction qui l'envisage à partir de sa vision du futur professionnel MK, de ses valeurs de l'enseignement et des dispositifs innovants et renouvelés qu'elle conçoit. Elle demande alors aux enseignants, avec un décalage inévitable, non seulement de s'approprier les fondements de la réforme mais aussi les dispositifs proposés par leur direction. Si le binôme de directeurs de l'institut laisse voir une pensée créative, une expertise en réingénierie de formation en MK et un dynamisme à agir, qui sont les capacités nécessaires pour innover, il n'est pas certain que tous les enseignants aient les mêmes capacités et les mêmes possibilités d'action. Ne sont-ils pas pour beaucoup contraints à s'adapter au dispositif de formation sans réelle marge de manœuvre puisqu'ils interviennent en supplément de leur activité de MK ou de praticien de santé, sans véritable intéressement à remanier ou restructurer leur manière d'enseigner ?

Mais le processus se poursuit. La dynamique d'implantation de la réforme de 2015 est perturbée par les nouveaux changements qui se profilent : la suppression du Numerus Clausus et de la PACES, annoncée par le Président de la République en septembre 2018 pour la rentrée 2020, lance une refonte du premier cycle des études de santé pour les « métiers médicaux » (rapport Jean-Paul Saint-André du 17 décembre 2018). Ces dernières évolutions réactivent les tensions entre universitarisation et professionnalisation. Les prescriptions nouvelles qui s'ajoutent chaque année soulignent que la réingénierie des études de 2015 n'est qu'une étape dans la transformation continue du professionnel de santé du XXI^e siècle. Les innovations ainsi conçues, testées, stabilisées puis intégrées dans la formation par la direction et les enseignants s'inscrivent dans un cycle d'innovations à durée de vie limitée.

Le défi à relever pour ces acteurs locaux consiste donc à répondre au changement rapide et permanent en innovant sans cesse afin d'articuler au mieux prescriptions nationales, processus de traduction au niveau du réseau local et dynamiques d'acteurs.

Références

- AKRICH Madeleine, CALLON Michel & LATOUR Bruno (2006), *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*, Paris, Presses des Mines.
- ALBERO Brigitte (2010), « De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques », dans Brigitte Albero & Nicole Poteaux (dir.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, p. 67-94.
- BOURDONCLE Raymond (1991), « Note de synthèse. La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue française de pédagogie*, n° 94, p. 73-92.
- BOURDONCLE Raymond (2000), « Professionnalisation, formes et dispositifs », *Recherche & Formation*, n° 35, p. 117-132.
- BOURDONCLE Raymond (2007), « Autour du mot Universitarisation », *Recherche & Formation*, n° 54, p. 135-149.
- BROUSSAL Dominique, PONTÉ Pascale & BEDIN Véronique (2015), *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation*, Paris, L'Harmattan.
- CHARLOT Bernard (1990), *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.

CROS Françoise (1997), « L'innovation en éducation et en formation : note de synthèse », *Revue française de pédagogie*, n° 118, vol. 1, p. 127-156.

CROS Françoise (2017), *Innovation et société : le cas de l'école*, Londres, ISTE Editions.

DUTERCQ Yves, GATHER THURLER Monica & PELLETIER Guy (2015), *Le leadership éducatif, entre défi et fiction*, Louvain-La-Neuve, De Boeck supérieur.

FABRE Michel (2015), *Penser la formation*, Paris, Éditions Fabert.

GARANT Michèle & LETOR Caroline (2014), *Encadrement et leadership, Nouvelles pratiques en éducation et formation*, Louvain-La-Neuve, De Boeck Supérieur.

GATHER THURLER Monica, KOLLY OTTIGER Isabelle, LOSEGO Philippe & MAULINI Olivier (2017), *Les directeurs au travail. Une enquête au cœur des établissements scolaires et socio-sanitaires*, Berne, Peter Lang.

HALLINGER Philip (2011), « Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research », *Journal of educational administration*, vol. 49, issue 2, p. 125-142.

HÉBRARD Pierre (2004), *Formation et professionnalisation des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé*, Paris, L'Harmattan.

MALEYROT Eric, POURCELOT Charlotte & PEREZ-ROUX Thérèse (2019), « L'intention de professionnalisation dans la formation des masseurs-kinésithérapeutes : étude d'un dispositif innovant appelé groupe d'entraînement à l'analyse des pratiques en rééducation », *Phronesis*, vol 8 (3-4), p. 72-84.

MORIN Edgar (1994), *Sociologie*, Paris, Fayard.

PEREZ-ROUX Thérèse (2012), « Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : crise(s) et reconfigurations potentielles », *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, n° 45 (3), p. 39-63.

PEREZ-ROUX Thérèse (2019) (dir.), *La réforme des études en santé entre universitarisation et professionnalisation : le cas des Instituts de Formation en Masso-kinésithérapie*, Paris, L'Harmattan.

PEREZ-ROUX Thérèse, MALEYROT Eric, POURCELOT Charlotte, ROUVIÈRE Frédéric & BOUSSAGOL Bruno (2018), « Réforme de la formation en école de masso-kinésithérapie : quels modes de réception par les formateurs ? » *Éducation et Socialisation*, n° 50 | 2018, <http://journals.openedition.org/edso/5312>

SAINT-JEAN Michèle & SEDDAOUI Fouzia (2013), « Le concept de "développement" en question dans l'approche des différents niveaux de changement » dans Véronique Bedin (dir.), *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation*, Paris, L'Harmattan.

SEBAI Jihane (2015), « L'évaluation de la performance dans le système de soins. Que disent les théories ? », *Santé publique*, vol. 27, n° 3, p. 395-403.

TEISSEIRE Xavier, ROUVIÈRE Frédéric, BOUSSAGOL Bruno & PÉREZ-ROUX Thérèse (2018), « Le Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Pratiques en Rééducation : une innovation pédagogique pour la professionnalisation des étudiants en kinésithérapie », *Kinésithérapie, la revue*, vol. 18, n° 193, p. 21-26.

WITTORSKI Richard (1997), *Analyse du travail et production de compétences collectives*, Paris, L'Harmattan.

WITTORSKI Richard (2007), « La professionnalisation : note de synthèse », *Savoirs*, n° 17, p. 11-39.

WITTORSKI Richard (2008), « Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés », *Formation Emploi*, n° 101, p. 105-117.

ZUFIA Concepcion (2016), *L'universitarisation de la formation infirmière. Radiographie d'une réforme dans les IFSI Publics lorrains*, Thèse de doctorat, Université de Lorraine, http://docnum.univ-lorraine.fr/public/DDOC_T_2016_0039_ZUFIA.pdf